

CURRÍCULO, EDUCAÇÃO FÍSICA E FORMAÇÃO DOCENTE: GÊNERO E SEXUALIDADE EM DISCUSSÃO

Brenda Zarelli Gatti

Eliane Rose Maio

Universidade Estadual de Maringá

RESUMO

O objetivo desse estudo é investigar a existência de disciplina(s) que discutam gênero, sexualidade no currículo de Educação Física/UEM, no período de 1992 a 2016. Apresentamos um histórico sobre os estudos do currículo, assim como as críticas dos Estudos Culturais ao currículo e as influências europeias na construção dos currículos de Educação Física, mais especificamente, o currículo de EF/UEM. insistimos na inclusão de disciplina/s que discutam gênero, sexualidade e diversidade sexual em todos os níveis de ensino, especialmente nos Cursos de Licenciatura no Ensino Superior, como forma de representar essas identidades e saberes que são negados e silenciados nos currículos oficiais. Entendemos que a sexualidade está na escola (e nas universidades) porque ela faz parte dos sujeitos, ela não é algo que possa ser desligado. Logo, cabe à Educação formal, como já dizemos anteriormente, trabalhar de forma emancipada para uma educação sem preconceitos e violências.

Palavras-chave: Educação Física; Formação docente; Currículo;

INTRODUÇÃO

Os trabalhos completos deverão ter o seguinte formato: no máximo 15 páginas (incluindo referências), espaço 1,5, Arial, letra 12, justificado, com margens superior e esquerda de 3 cm, e inferior e direita de 2 cm. Notas completas no pé de página, de acordo com as normas da ABNT.

As citações deverão ser indicadas no texto, informando o sobrenome do(s) autor(es) mencionado(s), na sequência (Autor, ano, página), quando fizerem parte do texto, e

Realização:



Apoio:



DTP Departamento de Teoria e Prática da Educação



(AUTOR, ano, página), quando recuadas (recoo 4 cm, letra tamanho 11, espaçamento simples).

Nesse estudo faremos um breve histórico sobre os estudos do currículo, em que iniciaram-se os primeiros estudos, as críticas dos Estudos Culturais ao currículo e as influências europeias na construção dos currículos de EF, mais especificamente, o currículo de EF/UEM.

Os primeiros estudos sobre o currículo surgem no início do século XX, mais especificamente com Bobbitt, em 1918, com o livro *The curriculum*, mas a preocupação com a organização da atividade educacional é mais antiga, começa com a *Didactica Magna* de Comenius, e no sentido que entendemos atualmente está ligada às pesquisas de David Hamilton "o termo *curriculum*, entretanto, no sentido que hoje lhe damos, passou a ser utilizado em países europeus como França, Espanha, Portugal muito recentemente, sob literatura educacional americana" (SILVA, 2015, p.131-132). Com a obra de Bobbitt, indica-se o marco do estabelecimento do currículo como campo de estudo.

Silva (2013, 2015) faz críticas ao currículo, fundamentado nos Estudos Culturais, partiremos da discussão do autor para realizar a análise do currículo, por entender que o mesmo é uma construção social, cujos saberes encontram-se em constantes disputas de diferentes grupos que tentam estabelecer sua hegemonia.

Os Estudos Culturais têm origem na fundação do Centro de Estudos Culturais Contemporâneos em 1964, na Universidade de Birmingham-Inglaterra. O ponto de partida foi o questionamento de compreensão da cultura dominante na crítica literária britânica, na qual considerava cultura somente o que era produzido pela burguesia elitista, ou seja, privilégio era restrito a algumas pessoas (SILVA, 2015).

A reação do Centro a essa concepção de cultura, baseava-se, sobretudo, em duas obras que viriam a se tornar centrais no campo de Estudos Culturais: *Culture and society*, de Raymond Williams, publicada em 1958, e *Uses of literacy*, de Richard Hoggart, publicada em 1957. Esse último seria o primeiro diretor do Centro. Além desses dois livros, seria importante também a influência teórica do livro de E. P. Thompson, *The making of the English working class*, publicado em 1963. Seria a concepção de cultura desenvolvida por Raymond Williams em *Culture and society* e em livros posteriores que daria ao

Realização:



Apoio:



Centro as bases de sua teorização e de sua metodologia (SILVA, 2015, p. 131).

Acrescenta-se à lista de fundadores/as dos Estudos Culturais, Lopes (2013, p. 26) descreve que:

Ainda em relação à formação e consolidação do CCCS¹, o teórico cultural jamaicano Stuart Hall também teve importante participação nesse processo. Hall foi um dos fundadores dos Estudos Culturais e dirigiu o Centro que foi o berço dos Estudos Culturais na Universidade de Birmingham, na Inglaterra, substituindo Hoggart na direção, no período de 1969 a 1979. Considerado um dos mais proeminentes estudiosos da cultura, tratando-a como centralidade na sociedade, entende que a esfera cultural é protagonista nas relações sociais e em todos os aspectos da vida social.

No início, o Centro adotou referências marxistas, com interpretações de Marx, Althusser e Gramsci com os conceitos de hegemonia e ideologia. Após a década de 80, o marxismo cede lugar ao Pós-Estruturalismo de Michel Foucault e Jacques Derrida. Os Estudos Culturais diversificaram e por vários países, com variações nacionais que se subdividem de acordo com a perspectiva teórica, algumas marxistas, outras marcadamente pós-estruturalistas, algumas adotando uma versão centrada nas questões de gênero e sexualidade, outras nas questões de raça, como também o enfoque interseccional entre elas (SILVA, 2015).

Compreendemos que existam estudos sobre o currículo a partir dos estudos pós-estruturalistas, entretanto, concordamos como Silva (2015, p. 133-134), quando evidencia

de forma talvez mais importante, os Estudos Culturais concebem a cultura como campo de luta em torno da significação social. A cultura é um campo de produção de significados no qual os diferentes grupos sociais, situados em posições diferenciais de poder, lutam pela imposição de seus significados à sociedade mais ampla. A cultura é, nessa concepção, um campo contestado de significação. O que está centralmente envolvido nesse jogo é a definição da identidade cultural e social dos diferentes grupos. A cultura é um campo onde se define não apenas a forma que o mundo deve ter, mas também a forma como as pessoas e os grupos devem ser. A cultura é um jogo de poder. Os Estudos Culturais são particularmente

¹Sigla em inglês do Centre for Contemporary Cultural Studies(CCCS).

Realização:



Apoio:



sensíveis às relações de poder que definem o campo cultural. Numa definição sintética, poder-se-ia dizer que os Estudos Culturais estão preocupados com questões que se situam na conexão entre cultura, significado, identidade e poder.

Silva (2015) argumenta que o campo da cultura, assim como o currículo é um campo contestado, nos quais diferentes grupos sociais situados em diferentes posições de poder lutam para ter suas identidades e seus saberes representados.

Para Neira e Nunes (2011, p. 675) os Estudos Culturais defendem uma educação em que pessoas comuns, representantes do povo, possam ter seus conhecimentos validados e seus interesses contemplados.

O projeto político dos EC escapa da imparcialidade. Tomam partido dos grupos desprivilegiados nas relações de poder envolvidos na luta por significação. Suas análises promovem a intervenção social. Seu compromisso é examinar qualquer prática cultural a partir da sua constituição e do seu envolvimento com e no interior das relações de poder. Os EC se recusam desvincular a política de poder de definir as experiências que valem e, também, dos modos apresentados como corretos e que legitimam certas identidades.

Em consonância, Silva (2015, p. 135) descreve que o currículo é um artefato cultural em pelo menos dois sentidos:

I) A "instituição" currículo é uma invenção social como qualquer outra; II) o "conteúdo" do currículo é uma construção social. Como toda construção social, o currículo não pode ser compreendido sem uma análise das relações de poder que fizeram e fazem com que tenhamos essa definição determinada de currículo e não outra, que fizeram e que fazem com que o currículo inclua um tipo determinado de conhecimento e não outro.

Durante o século XIX os conhecimentos eram diferenciados para a formação de meninos e meninas, esses saberes foram ao longo dos tempos sendo construídos socialmente e reproduzidos de geração para geração pela cultura e pela educação. Meninas e meninos eram educadas/os de forma a exercer papéis na sociedade conforme o gênero. No decorrer da história, alguns conhecimentos são considerados científicos, enquanto outros são relegados e deixados à margem como não-científicos ou simplesmente não aparecerem na história, como Hipátia (351/70 -

Realização:



Apoio:



DTP Departamento de Teoria e Prática da Educação



415 d.C), Marie Curie, Nísia Floresta, por exemplo. Pouco sabemos a respeito dessas mulheres que contribuíram com a Ciência e a Educação, e tantas outras que se rebelaram contra o regime da época e contra a sociedade patriarcal.

Silva (2015, p. 189) afirma que o currículo é masculino e machista, expressa a cosmovisão masculina, valorizando as características e interesses masculinos e desvalorizando características e interesses das mulheres, portanto "um currículo masculinamente organizado contribui, centralmente, para reproduzir e reforçar o domínio masculino sobre as mulheres".

Os Estudos Feministas também realizaram críticas ao currículo, não só porque as questões de classe que estão explícitas e implícitas nos currículos, mas por entenderem que o machismo é uma fonte de opressão, tal como o capitalismo.

De acordo com essa teorização feminista, há uma profunda desigualdade dividindo homens e mulheres, como os primeiros apropriando-se de uma parte gritantemente desproporcional dos recursos materiais e simbólicos da sociedade. Essa repartição desigual estende-se, obviamente, à educação e ao currículo. Tal como ocorreu com a análise da desigualdade centrada na classe social, a análise da dinâmica de gênero em educação esteve preocupada, inicialmente, com questões de acesso. Estava claro, para essa análise, que o nível de educação das mulheres, em muitos países, sobretudo naqueles situados na periferia do capitalismo, era visivelmente mais baixo que o dos homens, refletindo seu acesso desigual às instituições educacionais. Mesmo naqueles países em que o acesso era aparentemente igualitário, havia desigualdades internas de acesso aos recursos educacionais: os currículos eram desigualmente divididos por gênero. Certas matérias e disciplinas eram consideradas naturalmente masculinas, enquanto outras eram consideradas naturalmente femininas (SILVA, 2015, p. 91-92).

Já, a crítica dos Estudos Culturais e Pós-Estruturalistas ao currículo se faz ao sujeito centrado, autônomo e universal, esse sujeito que recebeu reconhecimento, representação e privilégio social hegemonicamente marcada por uma concepção masculina, burguesa, branca, heterossexual e cristã (FURLANI, 2011).

Contudo, quando se trata de espaço escolar, múltiplas identidades circulam por esse local, e a autora completa que

Realização:



Apoio:



DTP Departamento de Teoria e Prática da Educação



marcadores sociais distintos constituem os sujeitos da educação e podem ter como referência sua condição física, seu gênero, sua sexualidade, sua raça, sua etnia, sua origem social, sua religião, sua classe social, sua geração, seu estado civil, etc. Hoje, no momento histórico atual, sobretudo como resultado das reivindicações e das conquistas dos movimentos sociais do século XX (as Políticas de Identidade), outros sujeitos (além dos grupos populares) tem reivindicado direitos e merecem ser considerados na Educação, nos currículos escolares (FURLANI, 2011, p.50).

Por essas razões, o currículo se faz como local de disputas de vários saberes, porque é na escola em que transitam sujeitos e suas múltiplas identidades, embora Louro (2014), relata que a escola reproduz diferenças, distinções e desigualdades desde o seu início, separando sujeitos tornando aqueles que tinham acesso a ela distinto do restante sem acesso, dividiu também adultos e crianças, cristãos/ãs e protestantes, ricos/as e pobres, assim como dividiu meninos e meninas.

Concebida inicialmente para acolher alguns - mas não todos - ela foi, lentamente, sendo requisitada por aqueles/as aos/às quais havia sido negada. Os novos grupos foram trazendo transformações à instituição. Ela precisou ser diversa: organização, currículos, prédios, docentes, regulamentos, avaliações iriam, explícita ou implicitamente, "garantir" - e também produzir - as diferenças entre os sujeitos (LOURO, 2014, p.61).

Santomé (2013) explica que, muitas vezes, na maioria das instituições escolares, o que se enfatiza nas propostas curriculares é a presença das culturas chamadas hegemônicas e os grupos sociais minoritários e que não dispõem de estruturas de poder costumam ser silenciadas, quando não estereotipadas e deformadas para anular possibilidades de reação.

O mesmo autor traz o termo *culturas negadas* para discutir as culturas que não estão contempladas no currículo ou como posto anteriormente, vistas de forma estereotipadas, tais como: as etnias minoritárias e sem poder; o mundo feminino; as sexualidades lésbicas e homossexuais; a classe trabalhadora e o mundo das pessoas pobres; as pessoas com deficiência físicas e/ou psíquicas.

Ao falar do currículo diante da diversidade e da marginalização, Santomé (2013, p. 167) declara que

Realização:



Apoio:



DTP Departamento de Teoria e Prática da Educação



[...] é preciso ter em conta é que a política educacional que queira recuperar essas *culturas negadas* não pode ficar reduzida a uma série de lições ou unidades didáticas isoladas destinadas a seu estudo. Não podemos cair no equívoco de dedicar um dia do ano à luta contra os preconceitos racistas ou a refletir sobre as formas adotadas pela opressão das mulheres e da infância. Um currículo antimarginalização é aquele em que todos os dias do ano letivo, em todas as tarefas acadêmicas e em todos os recursos didáticos estão presentes as culturas silenciadas sobre as quais vimos falando.

Concordamos com Louro (2014) ao afirmar que a escola não apenas transmite conhecimentos, nem mesmo os produz, mas ela também fabrica sujeitos e produz identidades de gênero, classe, étnicas, e que essas identidades são produzidas por meio de relações desiguais, para manutenção de uma sociedade dividida. Se acreditarmos que a prática escolar é uma prática política que se transforma e pode ser subvertida, então temos justificativas para interferir na continuidade dessas desigualdades.

Portanto, ao entendermos que a escola produz identidades, e que nem todas essas identidades estão contempladas explicitamente nos currículos das escolas, surge a necessidade de verificar nos currículos² de Educação Física/UEM de Licenciatura Plena (2006 e 2016) e Bacharelado (2007 a 2016), o oferecimento de disciplina/as que discutissem gênero, sexualidade e diversidade sexual.

Descreveremos brevemente o movimento dos currículos de EF/UEM e suas reestruturações, procurando responder ao nosso objetivo específico³.

No ano de 2006 houve a reestruturação curricular e a divisão do Curso de Educação Física da UEM entre licenciatura e bacharelado, assim como também ocorreu com vários Cursos de Educação Física pelo Brasil. A divisão de muitos Cursos foi cercada de polêmicas e debates em consequência da criação do Conselho Nacional de Educação Física e Conselho Regional de Educação Física (CONFEF/CREF), em 1998, alegando que a licenciatura não dava suporte

²Os currículos foram cedidos pelo Departamento de Assuntos Acadêmicos (DAA/UEM), ao total são noventa e duas páginas contando com todos os currículos de bacharelado e licenciatura de 1992 a 2016. Embora o curso tenha sido criado em 1973, verificamos somente os currículos do período descrito por estarem digitalizados. Porém, pela extensão do documento preferimos apresentar os currículos de 2006/07, ano da criação do bacharelado em EF na UEM e 2015/16 por serem os últimos currículos em vigência.

³ Optamos por deixar os currículos de 2006 a 2016 no Anexo III, dada a sua extensão e colocar apenas esse período, por consequência da inserção da habilitação em bacharelado em Educação Física.

Realização:



Apoio:



necessário para a ampla formação desses/as profissionais, possibilitando a criação do bacharelado, que atua exclusivamente no espaço não escolar (clubes, academias, centros esportivos, recreação, lazer, treinamento esportivo etc.).

A formação em Educação Física/UEM passou por vários períodos de reestruturação curricular⁴ foram: 1992 - 1994; 1995/96 - 2000; 2001/02-2004/06; 2007 [criação do Bacharelado - integral e noturno] - 2009; 2010; 2011; 2012; 2015; 2016.

As mudanças identificadas nos currículos nos parecem estruturais, não alterando a essência nem a forma do curso, para isso seria necessário realizar uma análise mais aprofundada das disciplinas a partir de suas ementas.

Em 2014⁵, com a elaboração da reforma curricular no Curso de EF/UEM para as duas habilitações, o Centro Acadêmico de Educação Física (CAEF) levou a proposta de algumas disciplinas para serem criadas nos novos currículos e juntamente com professores/as que debatiam sobre a temática. Foi nesse âmbito de debate da formação que uma professora (Eliane Crestani Tortola, professora temporária da UEM, desde 2010) elaborou a proposta de uma disciplina que discutisse gênero e sexualidade na EF, que foi, mais tarde, aprovada em reunião no primeiro semestre de 2015 e inserida na lista de disciplinas optativas. A oferta da disciplina "Corpo e Gênero na Educação Física" foi parte de longos debates sobre a inserção da mesma no currículo do Curso.

Como notamos, não foi encontrada nenhuma disciplina obrigatória sobre gênero, sexualidade ou diversidade sexual nos currículos consultados, incluindo disciplinas obrigatórias e optativas, exceto no novo currículo vigente de 2015/16 que possui uma disciplina optativa e semestral que trata de gênero, sexualidade, diversidade sexual, já citada acima, intitulada "Corpo e Gênero na Educação Física⁶". Essa disciplina contou com aproximadamente vinte alunos/as inscritos/as regularmente, com carga horária de 68hs/aula.

⁴Esses dados estão nos currículos cedidos pelo DAA/UEM.

⁵As informações relatadas aqui são minhas memórias enquanto acadêmica do curso de EF entre 2009 e 2014 nas habilitações de licenciatura e bacharelado, assim como membro do CAEF.

⁶Como acadêmica, realizei Estágio de Docência no Ensino Superior na disciplina citada, cujas informações foram retiradas para serem colocadas nesta Dissertação.

Realização:

Apoio:



A disciplina foi ofertada uma vez no segundo semestre de 2015 em consequência do aumento da carga horária da professora que a propôs, não havendo outro/a professor/a interessado/a em lecioná-la.

O currículo de EF/UEM, é decorrente de relações de poder, sofreu e ainda sofre influências de tendências hegemônicas, como os métodos ginásticos, a esportivização, o tecnicismo, de abordagens biologizantes e naturalizantes, um corpo fragmentado anatomicamente e de forma dualista entre teoria/prática e corpo/mente, um corpo máquina biomecânico, no entanto um corpo também dotado de identidades, de gênero, classe, raça, etnia, religião e que manifesta sua sexualidade.

Ao discutir sobre os Estudos Culturais e o conceito de identidade, Neira e Nunes (2011, p. 680) argumentam que

em se tratando de Educação Física, o que mais importa saber é como o currículo, suas práticas e sistemas simbólicos, instam os sujeitos a assumirem determinadas posições, afirmando as identidades projetadas como as ideias para compor o quadro social e enunciando a diferença, para aqueles que precisam ser corrigidos, transformados ou, caso resistam ou não consigam adaptar-se, marginalizados (NEIRA E NUNES, 2011, p. 680).

Para Louro (2000, p. 57), os currículos não são meros transmissores de representações sociais, logo, são instâncias que conduzem e produzem representações. Muitas vezes, essas identidades sexuais e de gênero são silenciadas, quando não deslegitimadas e marginalizadas.

É a voz socialmente autorizada que inclui e exclui sujeitos e conhecimentos, determinando não apenas quais as identidades ou os saberes que podem integrar o currículo, mas também como essas identidades e saberes deverão ser aí representados. Em todo esse processo de exclusão e negação, estão inscritas, evidentemente, relações de poder. As intensas e sofridas lutas empreendidas por grupos feministas, gays e lésbicas, bem como por grupos negros e étnicos, são a face invisível dessas relações de poder. Estas lutas, que expressam uma política de identidade, referem-se, fundamentalmente, ao direito à representação, ou melhor, ao direito de se representar a si mesmo, dizer de si, afirmar a sua cultura, a sua linguagem e sua estética. No interior das instituições educacionais acontece um parte importante dessa disputa e, por isso, somos obrigatoriamente convocadas/os (Louro, 2000, p. 57).

Realização:



Apoio:



Desse modo, insistimos na inclusão de disciplina/s que discutam gênero, sexualidade e diversidade sexual em todos os níveis de ensino, especialmente nos Cursos de Licenciatura no Ensino Superior, como forma de representar essas identidades e saberes que são negados e silenciados nos currículos oficiais. Na concepção de Louro (2014) a sexualidade está na escola (e nas universidades) porque ela faz parte dos sujeitos, ela não é algo que possa ser desligado. Logo, cabe à Educação formal, como já dizemos anteriormente, trabalhar de forma emancipada para uma educação sem preconceitos e violências (XAVIER FILHA, 2012).

REFERÊNCIAS

BRACHT, Valter. Educação Física: a busca da legitimidade pedagógica. In: _____. **Educação Física e aprendizagem social**. Porto Alegre: Magister, 1992, p.33-53.

BRAGA, Eliane Rose Maio. Gênero, sexualidade e educação: questões pertinentes à Pedagogia. In: CARVALHO, Elma Julia Gonçalves; FAUSTINO, Rosângela Célia (Orgs.). **Educação e Diversidade Cultural**. 1ª Ed. Maringá: Eduem, 2010, p.209-221.

FURLANI, Jimena. **Educação sexual na sala de aula: relações de gênero, orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças**. 1ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

LOPES, Beatriz Ruffo. **A cultura na produção de conhecimento na educação física brasileira: centralidade ou periferia?** 2013. 157.f. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Centro de Ciências da Saúde. Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2013.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 16ª Ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2014.

_____. **Currículo, gênero e sexualidade**. Porto/Portugal: Porto Editora, 2000.

MAIO, Eliane Rose. **O Nome da Coisa**. Maringá/PR: Unicorpore, 2011.

Realização:



Apoio:



DTP Departamento de Teoria e Prática da Educação



NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. Contribuições dos Estudos Culturais para o currículo da Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Florianópolis, v.33, n.3, p.671-685, jul/set. 2011. Acesso em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbce/v33n3/a10v33n3>>. Acesso em 17 jan 2017.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomás Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução os estudos culturais em Educação**. 11ª Ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2013, p.155-172.

SILVA, T. D. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. 5ª ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2013, p. 185-202.

_____. **Documentos da Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

XAVIER FILHA, C. As dores e as delícias de trabalhar com as temáticas de gênero, sexualidades e diversidades na formação docente. In: SOUZA, Leonardo Lemes; ROCHA, S. A. (Orgs.). **Formação de educadores, gênero e diversidade**. Cuiabá: EdUFMT, 2012, p.13-36.

CURRICULUM, PHYSICAL EDUCATION AND TEACHER TRAINING: GENDER AND SEXUALITY IN DISCUSSION

ABSTRACT

The objective of this study is to investigate the existence of discipline (s) discussing gender, sexuality in the curriculum of Physical Education / EMU, from 1992 to 2016. We present a history about curriculum studies, as well as the criticisms of Cultural Studies at Curriculum and European influences in the construction of Physical Education curricula, more specifically the EF / EMU curriculum. We insist on the inclusion of disciplines that discuss gender, sexuality and sexual diversity at all levels of education, especially in Higher Education Degree Courses, as a way of representing those identities and knowledge that are denied and silenced in official curricula. We understand that sexuality is in school (and in universities) because it is part of the subjects, it is not something that can be turned off. Therefore, it is for formal education, as we have said previously, to work in an emancipated way for an education without prejudice and violence.

Keywords: Physical Education; Teacher training; Curriculum;

Realização:



Apoio:



DTP Departamento de Teoria e Prática da Educação

